

2 Schulentwicklungstheoretische Bezüge

Ganztagsschulen im Fokus schulischer Entwicklungsarbeit

Im zweiten Kapitel wird die Einrichtung von Ganztagschulen als Schulentwicklungsprozess fokussiert. Zunächst wird in einem *ersten Abschnitt* die begriffliche Klärung, was unter Schulentwicklung heute zu verstehen ist, grundgelegt. Daran schließen sich im *zweiten Abschnitt* ausgewählte Ansätze der Schulentwicklungsforschung an und es wird deutlich, dass die Gelingensbedingungen von Schulentwicklungsprozessen an Einzelschulen im Forschungskontext besonderes Interesse hervorrufen. Zum Gelingen von Schulentwicklung tragen die pädagogischen Akteur/innen entscheidend bei. So werden im *dritten Abschnitt* die Schulleitungen, die Kooperationsbeziehungen zwischen Lehrpersonen und die multiprofessionellen Kooperationen im schulischen Kontext betrachtet. Der *vierte Abschnitt* schließt mit einem Fazit zu den schulentwicklungstheoretischen Bezügen das zweite Kapitel ab.

2.1 Schulentwicklung als Entwicklung der Einzelschule

Schulentwicklung bezeichnete in den 1970er Jahren überwiegend die Planung der äußeren Schulangelegenheiten, wozu Standortfragen, Schulart-, Schulraum- und Ausstattungsfragen sowie Ressourcenplanung gehörten. Dieses enge Begriffsverständnis erfuhr eine erhebliche Erweiterung und gewann an Bedeutung mit Beginn der 1990er Jahre, als eine schulpolitische Abkehr von der zentralen Steuerung der Schulentwicklung und eine Hinwendung zur Entwicklung von einzelnen Schulen erfolgte (vgl. Holtappels 2003, S. 103; Klieme et al. 2005, S. 68; Rolff 2007, S. 49; Fend 2008b, S. 202; Lindemann 2013, S. 11; Rolff 2016, S. 11). Mit der empirisch gewonnenen Erkenntnis, dass sich einzelne Schulen derselben Schulform untereinander stärker unterscheiden können als von Schulen anderer Schulformen, rückte die „Einzelschule als Gestaltungseinheit“ (Fend 1986) in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit.

Die zunehmende Autonomie der Einzelschulen mit bedarfsgerechten Unterstützungsmaßnahmen statt generellen Erlassen geht einher mit einem Paradigmenwechsel zur Output-Steuerung. Dabei handelt es sich durchaus auch um eine ambivalente Entwicklung, die auf Effizienz von Bildung ausgerichtet ist – die für Deutschland enttäuschenden ersten PISA-Ergebnisse riefen eine Vielzahl grundlegender schulpolitischer Maßnahmen, wie beispielsweise externe Evaluationen, Vergleichsarbeiten oder eben auch die Einrichtung von Ganztagschulen hervor.

Schulentwicklung hat heute also vorrangig nicht die Planung des Schulsystems, sondern die Einzelschule – beispielsweise die Halbtagschule, die nun den Ganztagsbetrieb einführt – zum Gegenstand, die der Verbesserung von schulischem Lernen als Zielperspektive verpflichtet ist und hierfür Gestaltungsspielraum besitzt. Dennoch sei nach Rolff (vgl. 2016, S. 37) auch die Kopplung zwischen Einzelschule und Gesamtsystem zu klären, Schulentwicklung sei gleichzeitig von den Handelnden und von der Struktur des Gesamtsystems her zu denken und zu konzipieren. Dieser Logik folgend unterscheidet Rolff folgende Ebenen:

1. *Intentionale Schulentwicklung* als bewusste und systematische Weiterentwicklung von Einzelschulen. Auf dieser Ebene agieren insbesondere Lehrkräfte. (Schulentwicklung erster Ordnung)
2. *Institutionelle Schulentwicklung* als strukturgebende Maßnahme, um Schulen zu schaffen, die sich selbst organisieren, reflektieren, steuern. (Schulentwicklung zweiter Ordnung)
3. *Komplexe Schulentwicklung* als ein Instrument von Politik und Behörden, um die Rahmenbedingungen für Schulentwicklungsmaßnahmen zu gewährleisten, übergeordnete Unterstützungssysteme zu schaffen und zu evaluieren. (Schulentwicklung dritter Ordnung) (vgl. Rolff 2016, S. 37)

Die bereits in Abschnitt 1.2 ausgeführten bildungspolitischen Rahmenbedingungen und strukturgebenden Maßnahmen in Baden-Württemberg für eine flächendeckende Einführung von Ganztagschulen betreffen Schulentwicklungsmaßnahmen dritter Ordnung. Der Fokus auf die sich entwickelnde einzelne Ganztagschule und auf die darin tätigen Akteur/innen ist dagegen der Schulentwicklung der zweiten bzw. ersten Ordnung zuzuordnen. Für die vorliegende Studie, die die subjektiven Sichtweisen

und Deutungen von Lehrer/innen im Übergang von der Halbtagschule zur Ganztagschule in den Blick nimmt, sind demnach diese ersten beiden Ebenen besonders zu betrachten. Im folgenden Abschnitt werden daher verschiedene Forschungsrichtungen und -perspektiven zur einzelschulspezifischen Schulentwicklung erläutert.

2.2 Ansätze der Schulentwicklungsforschung im Überblick

Schulentwicklungsforschung befasst sich mit Prozessen und Ergebnissen der Schulentwicklung. Dabei geht es darum, wie man durch Weiterentwicklung der Einzelschulen zu guten Schulen gelangt. Schulentwicklungsforschung fußt auf zwei Quellen: Zum einen auf Studien, die (a) die Implementierung von Schulentwicklungsmaßnahmen betrachten und daran anschließend, zum anderen entstanden mit der Hinwendung zur Einzelschule Studien, die (b) Gelingens- und Misslingensbedingungen von schulischen Innovationen fokussieren.

Zu (a): Bei der *Implementierung von Schulentwicklungsmaßnahmen* geht es um die Umsetzung von Strukturen unter Berücksichtigung von Rahmenvorgaben und Zielen mit Blick auf die Entscheidungs- und Kontrollprozesse. Im Rahmen der in den 1970er Jahren entstandenen Implementationsforschung, die Schulentwicklung auf allen drei Ebenen in den Blick nahm, werden insbesondere die Ergebnisse der in den USA durchgeführten RAND-Studie (Berman und McLaughlin 1975) vielfach repliziert. So zeigte sich in dieser Studie u.a., dass

- der Erfolg von Reformprojekten umso wahrscheinlicher war, je mehr schulische Akteur/innen aktiv im Projektteam mitarbeiteten,
- sich Projekte leichter und konsequenter ausführen ließen, wenn Lehrkräfte in die Entscheidungsprozesse einbezogen wurden,
- ein unterstützender organisatorischer Rahmen, auch durch die Verwaltung, ein zentraler Bestandteil von Reformprojekten war,
- vorbereitende und begleitende, möglichst konkret am Alltag der Akteur/innen orientierte Schulungsmaßnahmen erfolgreich waren,

- die gemeinsame Entwicklung von Unterrichtsmaterialien vor Ort förderlicher war als die Übernahme ausschließlich zentral entwickelter Materialien,
- Schulleitungen häufig die Funktion eines ‚gatekeepers‘ inne hatten und somit eine entscheidende Rolle spielten bei der Umsetzung oder Abwehr von Innovationen (vgl. Rolff 2016, S. 12).

Zentraler Bestandteil vieler Konzepte der Implementationsforschung ist die Gliederung des Entwicklungsprozesses in Phasen. Im Rückgriff auf das Modell sozialer Veränderung nach Lewin (vgl. 1963, S. 262) werden die Phasen der Initiation, der Implementation und der Institutionalisierung beschrieben (vgl. auch Röhrich 2012, S. 59). Im Konzept von Inversini wird ein von außen oder innen angestoßener Dreischritt dargestellt, der mit dem Ausbalancieren von Widerständen und Veränderungsbereitschaft („Unfreeze“) beginnt, worauf sich eine Phase der Durchführung von Veränderungen („Move“) anschließt, die dann in eine Phase der Konsolidierung und Stabilisierung („Freeze“) übergeht (vgl. Inversini 2005, S. 12).

Zu (b): Im angelsächsischen Raum ging seit den 1990er Jahren mit der zunehmenden Autonomie der Schulen das Interesse an der Erforschung der *Gelingsbedingungen schulischer Innovationen* einher. Studien dazu gehen davon aus, dass die Einzelschule als Motor der Entwicklung gegenüber der Systemkoordination Vorrang hat (vgl. Dalin und Rolff 1990; Miles 1998). Sie setzen auf der Ebene der Einzelschule an (intentionale Schulentwicklung) und erstellen Kriterienkataloge zu Bedingungen gelingender bzw. misslingender schulischer Innovationen. Hierzu finden sich ebenso zahlreiche Studien im deutschsprachigen Raum (vgl. Haenisch 1993; Burkhard und Kanders 1998-2002; Bastian und Rolff 2001; Holtappels 2002; Haenisch 2004; Maag Merki et al. 2010). Kritisch wird angemerkt, dass sich auf die Entwicklung der Einzelschule bezogene Interventionen noch zu wenig mit der wissenschaftlich-empirischen Basis des Interventionshandelns befassen, was sich in der Arbeitsteilung zwischen Forschenden und Intervenierenden als problematisch erweist (vgl. Horstkemper und Tillmann 2003, S. 50; Fullan 2008, S. 2).

Mit dem neuen Paradigma, dem Fokus auf der Schule als „pädagogischer Handlungseinheit“ (Fend 1986) setzen auch die meisten konzeptionellen

Ansätze von Schulentwicklung an den Einzelschulen an. Rolff konzipiert in seinem „Drei-Wege-Modell“ Schulentwicklung als Zusammenwirken von Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung (vgl. Rolff 2016, S. 14). Unabhängig vom anfänglich fokussierten Entwicklungsbereich, führe nach Rolff konsequenterweise jeder Weg von Schulentwicklung notwendigerweise zu den zwei anderen. Dieser innerschulische Systemzusammenhang werde dann ergänzt durch einen außerschulischen, d.h. es würden auch Eltern, Betriebe, die Presse, der Stadtteil, die Schulaufsicht und das weitere Umfeld mit einbezogen.

Mit Burow sei festzuhalten, dass die von Rolff genannten Entwicklungsbereiche bei der Ganztagsschulentwicklung eine besondere Akzentuierung erhalten (vgl. Burow et al. 2008, S. 608), wobei er nicht näher ausführt, welche konkrete Akzentuierung hier gemeint sei. Indem die vorliegende Studie die subjektiven Sichtweisen und Deutungen von Lehrer/innen an neu eingerichteten Ganztagsschulen in den Blick nimmt, könnten sich Hinweise dahingehend ergeben, wie diese Bereiche aus Sicht der Lehrenden akzentuiert werden.

Eine Übersicht zu wegweisenden Studien der Schulentwicklungsforschung findet sich bei Lindemann, der die in den Studien gesammelten Erfolgsaspekte bzw. Gelingensbedingungen verdichtet und auf dieser Basis vier übergeordnete Erfolgskriterien herausarbeitet:

1. *Ziel und Ergebnisorientierung*: Orientierung an klar definierten, mittel- und langfristigen Zielen bzw. an konkreten Arbeitsproblemen, gemeinsame Ziele, dauerhafte Vereinbarungen, Orientierung am Leitbild;
2. *Motivationale Aspekte und Kompetenzen*: Akzeptanz, Innovationsbereitschaft, Bereitschaft zur aktiven Mitarbeit, Kompetenzen in der Organisationsentwicklung;
3. *Schulführung und Schulgestaltung*: Effektivität der Abläufe und Vorgehensweisen, Kommunikationsstrukturen, Arbeitsplanung, kollegiale Kooperation, Feedback- und Rückmeldesysteme, effiziente administrative Strukturen, Strukturen für das Treffen gemeinsamer Vereinbarungen und der Konfliktlösung, inhaltliche und pädagogische Führung, Beteiligung an Entscheidungen, Nutzung externer Unterstützung und Beratung, zeitliche und personelle Ressourcen für die

Schulentwicklung, Schulungen und Fortbildungen zur Schulentwicklung, Überprüfung von Umsetzung und Zielerreichung;

4. *Schulkultur und Schulklima*: Konsens und Kohärenz im Kollegium, Lern- und Erziehungskultur, Vertraulichkeit, Klima der Offenheit, Fehlerfreundlichkeit (vgl. Lindemann 2013, S. 80).

Auffällig ist, dass sich die Erfolgskriterien auf die Ebene der einzelnen Lehrkräfte und der Schulleitung (Schulentwicklung erster und zweiter Ordnung) beziehen und dass damit ein verändertes Leitbild für den Lehrerberuf impliziert wird. Entsprechend postulieren Bensen und Berkemeyer, dass „neben der Vermittlung von Wissen und Fähigkeiten sowie der Gestaltung von Lernumgebungen in erweitertem Maße die Beteiligung an der Entwicklung von Schulleben und Schulkultur, die Gestaltung des eigenen Arbeitsplatzes sowie die Fähigkeit zur Reflexion und Evaluation der eigenen Tätigkeit“ (Bensen und Berkemeyer 2014, S. 920) für eine professionell agierende Lehrkraft erforderlich sei. Damit gerät die Tätigkeit des Innovierens zu einer bedeutenden Anforderung an Lehrpersonen. Altrichter systematisiert die damit verbundenen Ansprüche in den Kategorien Wissen und Kompetenzen für Prozesse des Schulbetriebs, pädagogische und (fach-)didaktische Kompetenzen, Bereitschaft und Fähigkeit zu gemeinsamer Arbeit, Koordination und Kooperation sowie Reflexivität (vgl. Altrichter 2000, S. 145). Es bleibt jedoch offen, ob die Lehrer/innen diesen neuen Ansprüchen genügen (können) und inwiefern also Schulentwicklungsprozesse eine Professionalisierung der einzelnen beteiligten Lehrkräfte tatsächlich auslösen. Zudem lässt sich fragen, ob Zusammenhänge bestehen zwischen der möglichen Professionalisierung von Lehrer/innen und dem Erfolg der Schulentwicklung.

Von Schulentwicklungsforschung abzugrenzen ist die derzeit im Fokus der Öffentlichkeit stehende *Schuleffektivitätsforschung*, in der sich der Blick auf die messbaren Leistungen der Schüler/innen richtet. Dabei stehen insbesondere Qualitätsbereiche und Einzelfaktoren im Fokus, die je nach Ausprägung Indikatoren für Erfolgs- bzw. Misserfolgswahrscheinlichkeiten von Entwicklungsprozessen in Bezug auf Schulleistungen darstellen. Schuleffektivität wäre demnach die Wirkung, die schulische Faktoren wie z. B. Unterrichtslinien, Schulklima und Schulziele auf die kognitiven und affektiven Leistungen der Schüler/innen haben.

Der Ansatz der Schuleffektivitätsforschung fand in Deutschland erst mit den großen Vergleichsstudien (z. B. der PISA-Studie) stärkere Beachtung (vgl. Holtappels 2003; Höhmann und Holtappels 2006; Bensen et al. 2008), im angloamerikanischen Sprachraum wurde dieser Ansatz bereits in den 1990er Jahren verfolgt (vgl. Levine und Lezotte 1990; Sammons et al. 1995). Die Studien weisen u.a. darauf hin, dass schwächere und sozial benachteiligte Schüler/innen von effektiven Schul- und Unterrichtsstrukturen besonders profitieren; sie belegen ferner einen Zusammenhang zwischen schulischer Autonomie und Schuleffektivität (vgl. Lindemann 2013, S. 29). Es kann resümiert werden, dass bezogen auf das Gelingen von Schulentwicklungsprozessen die Schuleffektivitätsforschung nur wenig Hinweise liefert, da sie eine ganz andere Zielrichtung – nämlich die Schülerleistungen und nicht erfolgreiche Schulentwicklungsprozesse – in den Blick nimmt. Zwar zielt Schulentwicklung ebenso auf gute Schülerleistungen, indem die Bedingungen von Lernen und Lehren weiter entwickelt werden, jedoch besteht der Unterschied darin, dass nicht auf die Ergebnisebene (die messbare Schülerleistung), sondern auf die Prozessebene (Zielentwicklung, Koordination, Kooperation, Unterstützung der Lehrkräfte usw.) fokussiert wird.

Um diese Prozessebene zu erhellen, ist es notwendig, den Blick auf die beteiligten Akteur/innen im Schulentwicklungsprozess zu richten. Jedoch ist Lindemann nicht zuzustimmen, wenn er postuliert, dass die Gelingenbedingungen von Schulentwicklungsprozessen „eindeutig auf der Ebene des Kollegiums und deren Zusammenarbeit und nicht auf dem Unterricht“ (Lindemann 2013, S. 34) liegen, denn wenn Schulentwicklung die Unterrichtsebene nicht erreicht, bleibt ein maßgeblicher Entwicklungsbereich von Schulentwicklung (vgl. Rolff 2016, S. 14) außen vor.

Mit der seit den 1990er Jahren erfolgten Reformphase hin zur Autonomie von Einzelschulen erhielt auch die Frage, wie eine Steuerung der weiteren Entwicklung des Schulwesens erreicht werden könne, nach und nach zentralen Stellenwert. So liefert in jüngster Zeit das sozialwissenschaftliche Konzept ‚Governance‘ einen neuen Ansatz in der Schulentwicklungsforschung (vgl. Heinrich 2008; Altrichter und Maag Merki 2016). Damit wird der Versuch unternommen, auf unterschiedlichen Ebenen des Bildungssystems und unter Berücksichtigung divergierender Interessen und

Eigendynamiken unterschiedlichster Akteur/innen die Komplexität von Veränderungen deskriptiv zu erfassen. Im Schulsystem gehen die Autoren/innen von einem erweiterten Steuerungskonzept aus, bei dem die Akteur/innen auf den verschiedenen Ebenen einerseits eigensinnig sind und sich verselbständigen, andererseits sich aber durch aktive Übersetzungsvorgänge auch indirekt beeinflussen, was Altrichter und Maag Merki (2016, S. 4) mit „Verselbständigung und Verschränkung“ bezeichnen. Demnach müssten Neuerungen in Schulen auf verschiedenen Ebenen aufgegriffen und verstanden werden, d.h. im Governance-Ansatz werden neben den institutionalisierten Regelsystemen und Strukturen auch die Interaktionsmuster und Modi kollektiven Handelns erfasst.

In allen hier genannten Ansätzen der Schulentwicklungsforschung zeigen sich die beteiligten Akteur/innen mit je unterschiedlichen Einflusschancen sowie die Akteurskonstellationen als bedeutsam für das Gelingen von Schulentwicklung; auf diese richten sich daher viele Forschungsaktivitäten. Dies gilt auch für den Schulentwicklungsprozess zum Ganztag. Der folgende Abschnitt wendet sich daher den Akteur/innen zu, die bei der Umstellung vom Halbtags- zum Ganztagsbetrieb besonders in Erscheinung treten und deren Einfluss auf mögliche Professionalisierungsprozesse von Lehrpersonen im Übergang zum ganztägigen Lernformat wahrscheinlich ist: Die Schulleitungen, die Kolleg/innen und das weitere pädagogische Personal.

2.3 Pädagogische Akteur/innen in Schulentwicklungsprozessen

Mit der zunehmenden Autonomie der einzelnen Schule gewinnen die darin tätigen Akteur/innen und ihre unterschiedlichen Bedürfnisse an Bedeutung. Dies sind zum einen die Schulleitung, die Lehrkräfte und weitere pädagogische Mitarbeiter/innen, zum anderen die Schüler/innen und deren Eltern. Hinzu kommen weitere externe Gruppierungen (Vereine, Gemeinde usw.), sofern diese in die Schulentwicklungsprozesse mit einbezogen sind.

Ich stimme Altrichter und Maag Merki zu, wenn sie konstatieren, dass Lehrpersonen und Schulleitungen „Innovationsideen aufgreifen und in Handlungen und Organisationsarrangements übersetzen müssen“ (Alt-

richter und Maag Merki 2016, S. 9), damit Innovationen im Schulalltag spürbar werden. Auch Rolff äußert sich in ähnlicher Weise und ergänzt, dass Verwaltung, externe Kooperationspartner oder andere Instanzen eher unterstützende und Ressourcen sichernde Funktionen haben (vgl. Rolff 2007, S. 22). Dem Verhalten von Lehrenden gegenüber schulischen Innovationen und in Schulreformprozessen generell widmen sich u.a. die Arbeiten von Bennewitz (2008), Sahner (2008), Esslinger (2002) und Söll (2002).

Mit Bezug auf die Einrichtung von Ganztagschulen liegt eine Befragung (n = 486) der Max-Traeger-Stiftung vor, in der fast zwei Drittel der befragten Lehrpersonen angaben, an der Entwicklung und Gestaltung des Ganztagsbereichs ihrer Schule beteiligt zu sein (vgl. Fuchs-Rechlin 2008, S. 116). Holtappels konkretisiert, dass insgesamt ein hoher pädagogischer Anspruch in der Schulleitung und in den Kollegien der Ganztagschulen erkennbar sei (vgl. Holtappels 2014, S. 27). Kritisch merkt dagegen Böttcher (vgl. 2015, S. 46) in Bezug auf die Ganztagschulentwicklung an, dass die bislang vorliegenden Befunde wenig überzeugend seien, wenn es um die Realisierung der mit dem Schulentwicklungsvorhaben verbundenen pädagogischen Vorstellungen der Akteur/innen geht. Bereits Lewin (vgl. 1963, S. 262) macht mit seinem Modell sozialer Veränderung darauf aufmerksam, dass bei der Veränderung des sozialen Systems stets veränderungsantreibende Kräfte („driving forces“) und veränderungshemmende Kräfte („restraining forces“) auszubalancieren seien, da Veränderungen den bislang bestehenden Gleichgewichtszustand und damit die psychische Sicherheit der Mitglieder bedrohe; neuere Publikationen bestätigen dieses Modell (vgl. Ammann 2009, S. 182).

Lehrer/innen, Schulleitungen sowie die weiteren Akteur/innen im Schulentwicklungsprozess können demnach maßgeblich als Beförderer oder Verhinderer von Schulentwicklung gelten. Dies wirft die Frage nach den Interaktionsbeziehungen auf und inwieweit diese Einfluss auf die Professionalisierung von Lehrer/innen im Übergang vom Halbtags- zum Ganztagsbetrieb haben. Der folgende Abschnitt widmet sich daher den Beziehungen der pädagogischen Akteur/innen und deren Leitungen im Schulentwicklungsprozess.

2.3.1 Rolle der Schulleitungen in der Entwicklung der Einzelschule

Fasst man Schulentwicklung als zentrale Aufgabe aller Beteiligten, verlangt dies ein anderes Grundverständnis von Schule als beim klassischen Verständnis von Schule mit dem Fokus auf einer individuellen Entwicklung des eigenen Unterrichts. Lindemann postuliert, dass dieses neue Grundverständnis mit einer „Entprivatisierung der Lehrerrolle“ (Lindemann 2013, S. 16) einher gehe, da sowohl die schulische als auch die unterrichtliche Weiterentwicklung als eine auf verbindende Zielvorstellungen ausgerichtete Aufgabe zu betrachten sei. Zahlreiche Studien der Schulentwicklungsforschung beschreiben ein kollegial-kooperatives Grundverständnis und Veränderungsbereitschaft als entscheidende Gelingensfaktoren für Schulentwicklung (Holtappels et al. 1998, S. 208; Haenisch 2004, S. 222; Holt et al. 2007, S. 289; Maag Merki et al. 2010, S. 78; Kielblock 2013, S. 8; Lindemann 2013, S. 185 ff.). In diesem Zusammenhang weisen Fullan (1993) und Bonsen (2002) explizit auf die Wirksamkeit von Schulleitungen hin.

Die besondere Bedeutung des Schulleitungshandelns konkretisiert sich in Bezug auf die in Abschnitt 2.2 ausgeführten Erfolgskriterien für Schulentwicklungsprozesse: Was den Bereich der *Abläufe und Vorgehensweisen* betrifft hat sie beispielsweise direkten Einfluss auf Arbeitspläne, gemeinsame Konferenzzeiten, Einbezug der Beteiligten in Entscheidungen, Ressourcen für Schulentwicklung, Fortbildungskonzepte und Evaluationen. Im Gegensatz dazu sind *motivationale Aspekte* oder solche, die die *Schulkultur bzw. das Schulklima* betreffen, sowohl Voraussetzungen als auch Ziele eines Schulentwicklungsprozesses und entziehen sich einem direkten Zugriff durch die Schulleitung; hier ist der Einfluss ein indirekter. Bei der Entwicklung einer *gemeinschaftlichen und verbindlichen Zielvorstellung*, was in den Organisationsentwicklungsmodellen als zentraler Ausgangspunkt für Veränderungsprozesse beschrieben wird, kommt der Schulleitung ebenfalls eine besondere Rolle zu. Beispielsweise können die unmittelbaren Arbeitsplatzbedingungen der Lehrkräfte (die Klasse, das Fach, der Platz im Lehrerzimmer, Fortbildungen) den Zielen der Schulentwicklung entgegenstehen.

Für den Bereich Ganztagschule weist Speck (vgl. 2010, S. 17 ff.) explizit auf die Bedeutsamkeit und Wirksamkeit von Schulleitungshandeln

hin. Dieses findet eine Entsprechung in den Rechtsverordnungen der einzelnen Bundesländer, die im Zuge der flächendeckenden Einführung von Ganztagsschulen den Schulleitungen eine hervorgehobene Stellung zuweisen: Schulleiter/innen sollen Schulen mehr gestalten denn verwalten, sollen Personal- und Organisationsentwicklung betreiben und so die Qualität von Ganztagsschule absichern (vgl. Dieckmann et al. 2007, S. 184; Brauckmann und Schwarz 2015, S. 42). Eine vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderte Studie des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung⁶, die speziell nach der Rolle der Schulleitung bei der Einführung des Ganztagsbetriebs fragt, macht deutlich, dass Schulleitungen im Übergang zur Ganztagsschule insbesondere den Tätigkeitsfeldern Organisationsentwicklung und Personalentwicklung sowie einer unterrichtsbezogenen Führungsarbeit die höchste Handlungspriorität einräumen. Die Beanspruchung in diesen Tätigkeitsfeldern unterscheidet sich deutlich von dem Schulleitungshandeln in einer Halbtagsschule (vgl. Brauckmann und Schwarz 2015, S. 44).

Kielblock weist mit Bezug auf die Ganztagsschulentwicklung darauf hin, dass sich nicht selten „die Ideen der Entwicklung von Schule auf der einen Seite und die Bereitschaft bzw. die Möglichkeiten sowie die individuelle Kraft, die damit verbundenen Innovationen zu tragen, auf der anderen Seite“ (Kielblock 2013, S. 8) entgegen stehen. Insofern ist es eine Aufgabe der Schulleitung, die Unterstützung und Mitwirkung der Lehrkräfte zu gewinnen und gleichsam die Möglichkeiten der Akteur/innen im Blick zu haben. Dazu werden vielfach Planungsteams initiiert, wobei die Mitwirkung der Schulleitung darin durchaus ambivalent sein kann, da teilweise widersprüchliche Anforderungen an die Professionalität der Schulleitung wie der Kolleg/innen entstehen (vgl. Kolbe und Reh 2008, S. 805).

Inwiefern die Lehrer/innen subjektiv wahrnehmen, dass ihre Interessen und Möglichkeiten im Schulentwicklungsprozess von der jeweiligen

⁶ Es handelt sich um die SHaRP-Studie („Schulleitungshandeln zwischen erweiterten Rechten und Pflichten“). Neben dem Fragenbereich zur Einführung des Ganztagsbetriebs fragt die Studie auch nach dem eigenen Unterricht, nach Schüler-Eltern-Beziehungen, nach Verwaltungsaufgaben und nach der Vertretung der Schule nach außen (vgl. Brauckmann und Schwarz 2015).

Schulleitung Berücksichtigung finden, ist von entscheidender Bedeutung und soll daher in der vorliegenden Studie auch als Frage verfolgt werden. Gelingt es nicht, das Engagement der Lehrkräfte zu gewinnen, ist nach Rolff ein Scheitern der angestrebten Entwicklung wahrscheinlich, denn die Art und Weise, wie Anordnungen im Schulalltag umgesetzt werden, hängt in großem Maße von den Vorstellungen der Akteur/innen sowie deren Einbindung in den Schulentwicklungsprozess ab (vgl. Rolff 2016, S. 139).

An dieser Stelle ergibt sich für die vorliegende Studie eine weitere, noch grundlegendere Frage, nämlich ob die Lehrer/innen den jeweiligen Schulleitungen im Schulentwicklungsprozess tatsächlich die beschriebene, herausgehobene Bedeutung zumessen. Hierzu soll das Führungshandeln aus systemischer Perspektive kurz betrachtet werden. Aus diesem Blickwinkel lässt sich erkennen, dass die Schulleitungsebene Schulentwicklungsmaßnahmen sowohl erster als auch zweiter Ordnung (intentionale sowie institutionelle Schulentwicklung) kumuliert.

Diese „doppelte organisationale Konzeptualisierung“ (Latk 2013, S. 38) birgt auch eine Problematik: Zum einen ist Schule strukturell in die staatliche Bildungsverwaltung eingebunden (obere, mittlere, untere Schulaufsichtsbehörde, Schulleiter als unterste Ebene des Schulmanagements), zum anderen müssen die Besonderheiten und die relativen Autonomien der Akteur/innen im System der Einzelschule betrachtet werden. So verweist bereits Bulla (1982, S. 40 ff.) auf die schulische Binnenstruktur und kennzeichnet diese durch die starke Souveränität des Personals und durch wenig direkte Kontrollmöglichkeiten des Arbeitsprozesses durch die unmittelbar Vorgesetzten. Entsprechend beschreibt Latk die Organisation Schule als „loosely coupled system“ (Latk 2013, S. 40), worunter er ein System versteht, das pädagogisch-fachlich unterorganisiert und in seinen Elementen locker verknüpft ist: Innerhalb des Lehrerkollegiums und zwischen den Lehrenden, dem weiteren pädagogischen Personal und der Schulleitung besteht eine relative Unabhängigkeit, denn der Arbeitsplatz von Lehrkräften ist in großen Teilen individualisiert, nicht direkt einsehbar, und Lehrkräfte müssen tagtäglich selbständig Entscheidungen treffen (vgl. auch die Studie zu den Einflussmöglichkeiten von Schulleitungen von Baumert und Leschinsky 1986).

Diese systemische Perspektive macht zum einen die Abhängigkeit der Schulleitung von den Vorgaben der Bildungsverwaltung deutlich. Zum anderen lässt sie die in der Schulentwicklungsforschung formulierte herausgehobene Bedeutung der Schulleitung für den Schulentwicklungsprozess fraglich erscheinen und fokussiert die individuellen Handlungen und Entscheidungen aller (auch widerständigen) Akteur/innen im Schulentwicklungsprozess. Indem den individuellen Sichtweisen und Deutungen der Lehrer/innen in der vorliegenden Studie Raum gegeben wird, lässt sich erhellen, inwieweit die Schulleitungen tatsächlich eine herausgehobene Bedeutung für die Professionalisierung der Lehrkräfte im Umbruch vom Ganztags- zum Halbtagsbetrieb haben.

Als Resümee kann festgehalten werden, dass sich in der Schulleitungsforschung (Überblick über den aktuellen Stand der Schulleitungsforschung vgl. Latk 2013/Kapitel 3, Bensen et al. 2002/Kapitel 1, Wissinger 2014) ein neues Professionsverständnis etabliert hat: Innovationen kommen weniger durch dienstliche Weisungen der übergeordneten administrativen Hierarchieebene zustande, sondern vor allem durch eine gestärkte Eigenverantwortlichkeit der Einzelschule und der Akteur/innen darin. Es ist eine Herausforderung für die Schulleitung, spezifische Führungs- und Organisationsaufgaben im Kontinuum zwischen Struktureingebundenheit und unterschiedlichen Erwartungen und Handlungsweisen der weiteren Akteur/innen begreifbar zu machen. Ausgehend vom autonomen Handlungsraum der Lehrenden und der gewandelten Rolle von Schulleitungen bei Schulentwicklungsprozessen ist das Verhältnis zwischen Schulleitung und Lehrerschaft aus formaler Sicht zwar durch eine hierarchische Differenz gekennzeichnet, jedoch ist die Gefahr des Scheiterns groß, wenn allein diese als Motor für Schulentwicklungsprozesse dienen soll, da die starke Souveränität der Lehrkräfte auch die Möglichkeit des (versteckten) Verweigerens einschließt.

Speziell für die Entwicklung von Halb- zu Ganztagschulen postuliert Maag Merki ein ‚Capacity Building‘. Dies bedeutet, dass Schulen befähigt werden sollten, auf der Basis geteilter Normen und Ziele interne Schulentwicklungsprozesse zu initiieren, langfristig zu verfolgen und entsprechende Kooperations- und Austauschforen zu implementieren. Zudem wäre auf der Basis einer Vertrauens- und Innovationskultur kontinuierliches professionelles Lernen zu ermöglichen, die es erlaubt, Fehler

zu machen und daraus zu lernen, um in der eigenen Arbeit besser zu werden (vgl. Maag Merki 2015, S. 90). Insofern sind Schulleitungen von zukünftigen Ganztagsschulen in besonderer Weise gefordert, günstige Rahmenbedingungen zu schaffen, um Professionalisierungsprozesse von Lehrer/innen zu ermöglichen.

2.3.2 *Kooperationsbeziehungen zwischen Lehrpersonen*

Nach Maßgabe der KMK (2002-2015, S. 3) gehört die Beteiligung an Schulentwicklung zu den verbindlichen Anforderungen, die an Lehrkräfte gestellt werden. Schulentwicklung zählt damit zum festen und dauerhaften Bestandteil des professionellen Handelns von Lehrer/innen und ist sowohl Ergebnis wie Ausgangspunkt der schulischen Akteur/innen. Nach Keller-Schneider et al. (2013, S. 15) resultiert Schulentwicklung als kollektiv organisiertes und getragenes Handeln der an einer Schule tätigen Professionellen aus den Bestrebungen, den Kernauftrag der Schule zu bewältigen; dabei kann Zusammenarbeit eine Triebfeder für solche Entwicklungen darstellen. Auch Esslinger betont den Gemeinschaftsaspekt von Schulentwicklung und definiert, dass „Schulentwicklung heißt, dass die Mitgestalter eines gesamten Kollegiums in Kooperation eine gemeinsam verantwortete Gestalt von Schule entwickeln und verwirklichen. [...] Dabei finden Lernprozesse durch und über die gemeinsame Entwicklungsarbeit statt“ (Esslinger 2002, S. 23).

Kooperation in Schulentwicklungsprozessen ist also gekennzeichnet durch den Bezug auf andere und auf gemeinsam zu erreichende Ziele, bedarf der Kommunikation und des gegenseitigen Vertrauens unter Berücksichtigung eines bestimmten Grads an Autonomie der Beteiligten. Das einschlägige Handbuch „Grundbegriffe Ganztagsbildung“ (Coelen und Otto 2008) widmet den Kooperationsbeziehungen ein eigenes Kapitel, worin die Intensivierung von Kooperationsbeziehungen unter Pädagog/innen sogar als wesentliches strategisches Moment von (neuen) Ganztagsschulen herausgehoben wird: „Selbst sonst sehr heterogene Positionen in Ratgeber- und Forschungsliteratur treffen sich in der Annahme, dass Kooperation, besonders in so genannten ‚Teams‘, Entlastung und Unterstützung für die Bewältigung der Arbeitsanforderungen bietet; in Kooperationen stattfindende intensive Kommunikationsprozesse stel-

len ein wesentliches Medium des Erwerbs von mehr Selbstreflexionsfähigkeit und der Weiterqualifizierung dar“ (Kolbe und Reh 2008, S. 799). Insofern gilt Kooperation in der aktuellen Debatte um Schulentwicklung nicht nur als Indikator für Schul- und Organisationsqualität, sondern auch als bedeutsamer Teil der Lehrerverberuf. Ein hohes Kooperationsniveau ist neben den organisatorischen Strukturen abhängig von den Kompetenzen und den Einstellungen bzw. Bereitschaften der kooperierenden Akteur/innen.

Der Blick auf die empirische Forschungslandschaft zur Lehrerverberuf weist aus, dass Kooperationen als Mittel zur Verbesserung von Schule angesehen werden (Überblick in Steinert et al. 2006, S. 186; sowie in Keller-Schneider et al. 2013, S. 13). Dies fußt auf der organisationspezifischen Struktur von Schule, die zwei Prinzipien im Lehrerverberuf verankert: Zum einen ist die Arbeit von Lehrer/innen ein Beispiel einer klassischen Einzelarbeit (eigener Unterricht, eigene Klasse), andererseits aber auch ein Beruf in wechselseitiger Abhängigkeit und Kollektivität, beispielsweise wenn zuvor eine andere Lehrperson die Klasse unterrichtet hat (vgl. Terhart 1998, S. 567).

Bereits in Studien der 1960er Jahre kamen Analysen zu dem Ergebnis, dass gemeinsame Gespräche unter Kolleg/innen jedoch meist nur kompensierenden Charakter hätten. Studien der 1980er und 1990er Jahre belegen, dass kollegiale Kooperation überwiegend in nicht-institutionalisierten Arbeitskontakten stattfinden und teilweise mit starken Emotionen einhergehen (Überblick in Terhart 1998, S. 567). Wie Nelson und Kinnunc-Welsch (vgl. 1992, S. 42) herausgearbeitet haben, verringern sich Bedenken bei Kooperationspartner/innen erst durch positive Erfahrungen der gegenseitigen Entlastung im Prozess der Zusammenarbeit. Keller-Schneider kann in ihrer Studie aufzeigen, dass die Gruppe der Berufserfahrenen die Beanspruchung durch Kooperationen höher einschätzt als die Gruppe der berufseinsteigenden Lehrpersonen (vgl. Keller-Schneider 2010, S. 171). Weitere Studien belegen, dass die Art und Häufigkeit der Lehrerverberuf nur einen kleinen Teil der Arbeitszeit der Lehrkräfte ausmachen (vgl. Steinert et al. 2006, S. 189), dass sich stattdessen im Lehrerverberuf eine „individualistische Vorstellung von Lehrerverberuf“ (Heinrich und Altrichter 2008, S. 211) herausgebildet hat, was häufig zu einem gezielten Nebeneinanderherarbeiten führe. Neuere Befunde zeigen

aber auch, dass Kontextbedingungen eine verstärkte kollektive Bewältigung beruflicher Herausforderungen erfordern, beispielsweise bei „Professionellen Lerngemeinschaften“ (vgl. Bonsen und Rolff 2006, S. 178) oder bei Ganztagschulen (vgl. Dieckmann et al. 2007, S. 166).

Im Rückgriff auf Lortie (1972) beschreibt Heinrich (2011, S. 92) die Aspekte von Autonomie der Lehrpersonen in Schulentwicklungsprozessen und von Gleichberechtigung und Kollektivität als „Autonomie-Paritäts-Muster“ (APM). Dieses Muster bezeichnet eine in traditionellen Schulkulturen verbreitete Vorstellung, dass der Unterricht ausschließlich in die Verantwortung der Lehrperson falle, dass Eingriffe von Außenstehenden zurückzuweisen sind und dass sich keine andere Person darin einmischen dürfe ("Autonomie") sowie dass alle Lehrer/innen in ihrer Arbeitsqualität gleich zu behandeln seien ("Parität"). Auch die Studie von Altrichter und Eder (2004) bezieht sich auf diese traditionell verankerte Berufskultur und kommt zu zwei Cluster von Lehrereinstellungen: „Einerseits sind dies ‚berufliche Einzelkämpfer/innen‘, die aus dem APM gleichsam das ‚Autonomie-Element‘ übernehmen, aber die Gleichbehandlung ablehnen, ja im Gegenteil für ‚Leistungsträger/innen‘ der Schule, zu denen sie sich hinzuzählen dürften (Lehrer/innen der profilbildenden Gegenstände mit vielen Überstunden sind überrepräsentiert), zusätzliche Gratifikationen wünschen. Andererseits gibt es ‚Lehrer/innen mit ausgeprägter Teamorientierung‘, für die eine durchgehende Ablehnung der Charakteristika des APM charakteristisch ist“ (Altrichter und Eder 2004, S. 218). Während in diesen Studien also ein Teil der Lehrkräfte den eigenen Verantwortungs- und Leistungsbereich nicht eingeschränkt sehen will, ist für den anderen Teil kollegiale Kooperation und Gleichbehandlung als normativer Anspruch unabweisbar. Ein aktueller Befund von Keller-Schneider und Altbisser (vgl. 2013, S. 232) kommt jedoch zum dem interessanten Schluss, dass sich Autonomiebestreben und Zusammenarbeit nicht unbedingt ausschließen – dies widerspräche dem tradierten Bild der Lehrperson als Einzelkämpfer/in.

Um die Qualität von kollegialer Kooperation zu erfassen, sind Stufenmodelle mit zunehmend komplexeren Kooperationsanforderungen formuliert. Eine erste kriterienorientierte Erfassung hat Rolff (vgl. 1980, S. 113) vorgelegt, indem er Lehrerkooperation in zwei Skalen (technische und pädagogische Kooperation) als Problemlösekompetenz in einer hie-

rarchisch sich entwickelnden Stufenfolge fasst. Lütje-Klose und Willenbring sehen Entwicklungsbedarf auf der organisatorischen Ebene sowie auf der Sach-, Beziehungs- und Persönlichkeitsebene. Da der Aufbau einer sozialen Beziehung dem Funktionieren der Arbeitsbeziehung vorausgehen müsse, sind sechs verschiedene Niveaustufen von „keiner“ Beziehung über eine „soziale“, „begrenzte“, „angemessene“ und „informierte“ bis hin zu einer „gegenseitigen“ Arbeitsbeziehung zu unterscheiden (vgl. Lütje-Klose und Willenbring 1999, S. 18). Bei Gräsel, Fußangel und Pröbstel (vgl. 2006b, S. 209) werden drei Kooperationsstufen unterschieden: Die erste Form der Zusammenarbeit bestehe im wechselseitigen Austausch von Information und Material, wobei keine Zielinterdependenz notwendig sei. Die arbeitsteilige Kooperation auf einer zweiten Stufe erfordere Aufgaben, die so strukturiert seien, dass sie eine verteilte Bearbeitung ermöglichen. Das Arbeiten der Individuen erfolge weitgehend unabhängig und habe eher Gelegenheitscharakter, wobei Neigungen und Kompetenzen der Mitglieder berücksichtigt werden. Die Autonomie der Einzelnen bestehe weiterhin in der Ausführung der Arbeit, jedoch sei das Ziel ein abgestimmtes. Somit sei die Funktion dieser Kooperationsform primär die Steigerung von Effizienz. Eine dritte Stufe liege mit der ko-konstruktiven Arbeitsform vor, wenn die Kooperationspartner/innen sich intensiv austauschen und ihr individuelles Wissen so aufeinander beziehen (kokonstruieren), dass dabei neues Wissen entstehe bzw. gemeinsame Problemlösungen entwickelt werden. Nach Gräsel (vgl. 2006b, S. 210 ff.) sei bei dieser (höchsten) Stufe kooperativen Arbeitens Vertrauen unabdingbar, jeder Einzelne müsse bereit sein, sein Handeln zu hinterfragen.

Während sich die genannten Modelle auf Kooperationen zwischen einzelnen oder mehreren Lehrer/innen beziehen, nehmen Steinert et al. (2006) Bezug auf die theoretischen Konzepte der Schulentwicklungsforschung und bestimmen auf der Grundlage von Befragungen in Hessen und im Kanton Zürich fünf Niveaustufen, die einem Kollegium zugeordnet werden können. Diese Niveaustufen mit zunehmend wechselseitig adaptivem und integriertem Lehrerhandeln werden wie folgt bezeichnet: Fragmentierung (keine Kooperation), Differenzierung, Koordination, Interaktion und Integration (vgl. Steinert et al. 2006, S. 193). Die Forschergruppe konstatiert, dass über die Hälfte der untersuchten Schulen

die Niveaustufe der Differenzierung, d.h. der rein formalen Regelung von Arbeitsabläufen und Kommunikationsstufen, nicht überschreitet.

Wenngleich komplexe Kooperationsformen in der Organisationspsychologie als wichtige Faktoren für die Implementation von Innovationen und für Effektivität diskutiert werden, ist zusammenfassend festzustellen, dass Kooperationen faktisch keine sehr große Rolle spielen und dass sich anspruchsvoll bewertete Formen in der Praxis kaum nachweisen lassen (vgl. Bonsen und Rolff 2006, S. 178; Gräsel et al. 2006b, S. 205; Steinert et al. 2006, S. 196; Kolbe und Reh 2008, S. 800). Jedoch merken Kolbe und Reh kritisch an, dass Kooperation als Konzept auch in internationalen Forschungskontexten noch unzureichend bestimmt sei, da „die Frage, unter welchen Konstellationen und mit welchen Merkmalen organisatorischer, sachlicher, interaktionsbezogener Art Lehrkräfte tatsächlich kooperieren“ nicht ausreichend Klärung erfahren habe und da „einfache Behauptungen über die Vorteile der Kooperation nicht begründet seien“ (Kolbe und Reh 2008, S. 800). Auch Keller-Schneider (vgl. 2013, S. 12) stellt im Rückgriff auf die aktuelle Forschungslandschaft zusammenfassend fest, dass der Faktor Zusammenarbeit zwar unstrittig sei, dass dessen Funktion, auch im Hinblick auf die Förderung von Schüler/innen, aber noch kaum differenziert belegt werden könne und daher vielfach nur normativ gefordert werde.

Inwiefern die kollegiale Zusammenarbeit von Lehrpersonen im Übergang vom Halbtags- zum Ganztagsbetrieb einerseits stattfindet und andererseits für die Professionalisierung der beteiligten Lehrer/innen Bedeutung erlangt, ist für das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Studie relevant und soll daher als leitende Fragestellung verfolgt werden.

2.3.3 Multiprofessionelle Kooperationen im Kontext Schule

Neben Lehrkräften sind an Ganztagschulen zahlreiche weitere Personen tätig. Die interdisziplinäre Kooperation unter Angehörigen verschiedener pädagogischer Professionen wird als multiprofessionelle Kooperation gefasst.

Ganztagschulen versuchen über die Öffnung von Schule hin zum Sozialraum und durch die Kooperation mit außerschulischen Partnern ihr Bil-

dungsprogramm zu erweitern sowie die zeitliche Erweiterung des Schultages abzusichern. Um die zunehmenden gesellschaftlichen und individuellen Problemlagen in Schulen zu bearbeiten, erfolgt eine Zusammenarbeit beispielsweise mit Schulpsycholog/innen und Sozialpädagog/innen, mit Mitarbeitenden der Drogenberatung oder der Berufsberatung. Ehrenamtlich Tätige und engagierte Eltern werden in die Gestaltung des Schullebens einbezogen. Da Rahmenbedingungen und Beweggründe für die Kooperationen sehr unterschiedlich sein können, ist das Spektrum an Kooperationsformen groß, auch in Bezug auf die Freiwilligkeit der Kooperation.

Eine breite Datenbasis zu außerschulischen Kooperationspartnern liefert die „Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen – StEG“ (Holtappels et al. 2008): Etwa zwei Drittel aller erfassten Ganztagsschulen benennen Sportvereine und die verschiedenen Träger der Jugendhilfe als Kooperationspartner, zudem werden Musikschulen, Bibliotheken, Betriebe, Arbeitsagentur, Kirchen, Polizei uvm. genannt, wobei allein die Nennung noch nichts über die Intensität der Kooperationsbeziehung aussagt. Die Befunde weisen darauf hin, dass externe Kooperationspartner strukturell nur bedingt in den schulischen Ablauf eingebunden sind: Nur 16 % der Ganztagsschulen verfügen über ein gemeinsames Konzept unter Einbezug aller außerschulischen Partner, wobei die Organisationen der Jugendhilfe noch am häufigsten in die Konzepterarbeitung eingebunden sind. Auch institutionalisierte Kommunikationsabläufe, die über den alltäglichen, zufälligen Informationsfluss hinausgehen, sind mit außerschulischen Kooperationspartnern nur in sehr geringem Maße vorhanden. Die Bedeutung externer Kooperationspartner stellen Coelen und Dollinger heraus, indem sie darauf verweisen, dass es ohne Kooperationen mit außerschulischen Organisationen wohl kaum eine Ganztagsschule in Deutschland gäbe (vgl. Coelen und Dollinger 2012, S. 769). Eine Bilanz der Datenlage zeigt, dass sich die Kooperationsbeziehungen zu den außerschulischen Partnern noch in Entwicklung befinden und dass die Strukturen und Inhalte häufig noch offen und unverbunden mit Unterricht und Schule sind (vgl. Arnoldt und Züchner 2008, S. 643; Kolbe und Reh 2008, S. 804; Coelen und Rother 2014, S. 122).

Eine erste theoretische Fundierung multiprofessioneller Zusammenarbeit an Schulen hat Holtappels Mitte der 1990er Jahre für Ganztagsschulen

vorgelegt. Gestützt auf sozialisatorische, schultheoretische und didaktische Befunde verweist der Autor auf die Bedeutung von Kooperation und auf die Erfordernis eines qualifizierten Personals mit verschiedenen Fachkompetenzen an Ganztagsschulen (vgl. Holtappels 1995, S. 130). Aktuelle empirische Forschungen zur Kooperation unter Angehörigen verschiedener pädagogischer Professionen im Kontext Schule weisen auf die Notwendigkeit zu intensivierten Kommunikationsprozessen hin.

Zahlreiche Studien stellen die Schwierigkeiten der Kooperationsbeziehungen und die damit verbundenen Problemkreise heraus, wie beispielsweise das (unzulängliche) Wissen um die jeweiligen Qualifikationen, um die Aufgabenbereiche und das Selbstverständnis der Kooperationspartner/innen. Aufgrund der geringen Stundenkontingente sowie der befristeten Anstellung von weiteren pädagogischen Kräften im Ganztagsbetrieb wird eine personelle Fluktuation begünstigt und es werden verlässliche Kooperationsbeziehungen erschwert (vgl. Steiner 2010, S. 34; Bauer 2013, S. 166). Neben der Sach- und Organisationsebene zeigen sich Schwierigkeiten auch auf der Beziehungsebene der Kooperationspartner/innen, insbesondere dann, wenn kein Ort für den Beziehungsaufbau besteht oder wenn es an gegenseitiger Anerkennung fehlt (vgl. Kolbe und Reh 2008, S. 803). In der Debatte um Jugendhilfe belegen bereits Studien seit Mitte der 1980er Jahre teilweise sich wechselseitig ausschließende Deutungen der Bedürfnisse und der pädagogischen Herausforderungen für das Verhältnis von Lehrkräften und sozialpädagogischen Mitarbeitenden (Überblick in Oelerich 2007, S. 31).

Für neu eingerichtete Ganztagsschulen kann Krieger in einer Längsschnittstudie divergente wechselseitige Erwartungen der Kooperationspartner/innen, die nicht erfüllt werden, belegen: Während Lehrkräfte mit neuen Handlungsstilen eine Destabilisierung der bewährten Schulroutinen assoziieren, erwarten außerschulische Akteur/innen von Lehrkräften Lern-, Anpassungs- und Kommunikationsbereitschaft und eine Beteiligung an organisatorischen Entscheidungen (vgl. Krieger 2005, S. 73). Olk, Speck und Stimpel (2011) konnten in schulbezogenen Fallstudien herausarbeiten, dass sich in der befragten Lehrerschaft zum einen eine große Heterogenität bezüglich der individuellen Kooperationsbereitschaft abzeichnet und dass Kooperation von den beteiligten Akteur/innen zum anderen mehrheitlich so verstanden wird, dass sich außerschulische Part-

ner grundlegend auf die Logik der Schule einlassen müssen. Die Autoren schlussfolgern, dass Kooperation überwiegend darauf beschränkt sei, die Kompetenzen der außerschulischen Kooperationspartner nutzbar zu machen, dass jedoch kein gemeinsam verantworteter Arbeitsprozess entstehe (vgl. Olk et al. 2011, S. 77). Als Gegenentwurf skizzieren die Autoren auf der Grundlage ihrer empirischen Befunde Gelingensbedingungen für multiprofessionelle Kooperationen, wozu u.a. die systematische Einbindung aller Lehrkräfte in die Ganztagsstruktur sowie die regelmäßige Reflexion der Berufsrolle und der Kooperationsbeziehungen gehören (vgl. Olk et al. 2011, S. 66; Speck et al. 2011a, S. 79).

Multiprofessionelle Kooperation zeigt sich also im Spannungsfeld von Autonomie bzw. Alleinzuständigkeit aller Akteur/innen für einen Aufgabenbereich und einer neuen Abhängigkeit von den Kompetenzen und Leistungen weiterer pädagogischer Kräfte im Ganztagsbetrieb, die einer Abstimmung bedürfen. Bauer leitet daraus den Schluss ab, dass „die Beharrlichkeit, mit der sich traditionelle Muster der Aufgaben- und Zuständigkeitsverteilung auch in Ganztagessschulen halten, durchaus funktional im Sinne der Aufrechterhaltung einer notwendigen professionellen Autonomie sein kann“ (Bauer 2013, S. 168).

In diesem Sinne mahnen Speck et al. eine kritische Klärung an, ob an Ganztagssschulen tatsächlich eine multiprofessionelle Kooperation stattfindet (vgl. Speck et al. 2011b, S. 187). Ausgehend vom Leitbild einer systematischen, arbeitsteiligen und an konkreten Arbeitsaufgaben bzw. Fällen orientierten Zusammenarbeit nennen die Autoren zur Klärung folgende Kriterien einer multiprofessionellen Kooperation: a) eine kontinuierliche Präsenz von anderen Berufsgruppen am Ort der Schule, b) eine Anerkennung anderer Professionen und Kooperationszufriedenheit, c) eine enge konzeptionelle und inhaltliche Abstimmung von vor- und nachmittäglichen Angeboten sowie d) eine strukturelle Absicherung der Kooperation, z. B. über Verträge und Gremien. Während erste quantitative Ergebnisse zur Arbeitssituation aus Sicht der Beschäftigten vorliegen (vgl. Steiner und Tillmann 2011, S. 52 ff.), fehlen nach Speck et al. bislang vertiefende Rekonstruktionen zu Kooperationsvorstellungen der verschiedenen Berufskulturen und zum gesamten Kooperationsgefüge (vgl. Speck et al. 2011b, S. 190) – dieses Desiderat verweist auf die Be-

deutung von Sichtweisen und Deutungen der Lehrer/innen im multiprofessionellen Team, wie sie in der eigenen Studie fokussiert werden.

Das Konzept der schulinternen Kooperationen zwischen den Lehrpersonen und mit den neu hinzukommenden pädagogischen Akteur/innen steht im Mittelpunkt der Erwartungen beim Schulentwicklungsprozess zur Ganztagsschule. Beide Kooperationsanforderungen seien nach Böttcher in der Realität alles andere als triviale Innovationen und er kritisiert, dass sich durch die Selbstverantwortung der Akteur/innen im Schulentwicklungsprozess die Politik einer eigenen Verantwortung entziehe (vgl. Böttcher 2015, S. 43). Auch die Befunde aus dem Forschungsprojekt ProKoop⁷ deuten auf eine überhöhte normative Erwartung an Kooperation in Fachpolitik und öffentlicher Diskussion hin (vgl. Speck et al. 2011b, S. 196) und es bleibt fraglich, ob die daran geknüpften Erwartungen erfüllt werden können. Trotz dieser normativen und sicherlich auch überhöhten Erwartungen, die mit den Kooperationsbeziehungen verbunden sind, wird nach Heinrich (vgl. 2011, S. 91) Kooperation dennoch als eine wesentliche Professionalisierungschance von Schulentwicklung angesehen, denn ein stark auf Autonomie abzielendes Verständnis der pädagogischen Berufsrolle sei nur noch schwer vereinbar mit der für die Schulentwicklungsidee zentralen Vorstellung einer nicht in Lehr-Lern-Zellen segmentierten Schule.

Dies gilt meines Erachtens insbesondere für Ganztagsschulen, denn durch die Ausweitung und Neustrukturierung der zeitlichen Gestaltung des Schulalltags entstehen umfassende Anforderungen an die Kooperation von Lehrkräften untereinander, aber auch mit anderen Berufsgruppen. Dass Schulentwicklung eine Professionalisierungschance darstellt, explizieren auch Bastian, Combe und Reh nachdrücklich: „Die nicht zu umgehende Mitarbeit in einem Unterrichtsentwicklungsteam, die Verpflichtung, sich mit Kolleg(inn)en bezüglich der Qualität von Unterricht aber auch zu fachübergreifenden Aspekten des Unterrichts abzustimmen, die Notwendigkeit, den eigenen Unterricht zu evaluieren und dabei Schülerfeedback einzuholen, der Anspruch, mit Eltern in einer nicht-defensiven Weise zu kommunizieren – kurz: die Verstärkung kommunikativer und

⁷ Forschungsprojekt „Professionelle Kooperation von unterschiedlichen Berufskulturen an Ganztagsschulen“ (vgl. Speck et al. 2011b; Olk et al. 2011).

reflexiver Komponenten der Berufsausübung – bringen einen potentiellen Rollenwechsel mit sich. Sie bringen die Beteiligten in die exponierte Rolle von Lernenden“ (Bastian et al. 2002, S. 432). Pointiert stellt auch Horstkemper fest: „Gelingende Kooperation wird als ein wichtiges Mittel zur Professionsentwicklung gesehen“ (Horstkemper 2011, S. 128). Ob und inwiefern nun der Übergang von der Halbtags- zur Ganztagschule einen Veränderungsdruck auf das Verständnis von Kooperation zwischen den Akteur/innen im Ganztagsbetrieb bewirken kann, stellt für die eigene Studie eine offene Frage dar.

2.4 Zwischenfazit

Das heutige Verständnis von Schulentwicklung rückt die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit (vgl. Fend 1986) in den Mittelpunkt der Betrachtung. Die Schulentwicklungsforschung liefert u.a. Erkenntnisse zu den Gelingensbedingungen für eine erfolgreiche Schulentwicklung; Rolff (2016) konzipiert hier die Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung als maßgebliche Entwicklungsbereiche. Schulentwicklung stellt damit neue Ansprüche an die Akteur/innen und es konnte festgestellt werden, dass diese den Schulentwicklungsprozess maßgeblich unterstützen und befördern, aber auch verhindern können.

Die Einführung des Ganztagsbetriebs stellt einen Schulentwicklungsprozess dar, in dem viele Akteur/innen eingebunden sind: Als Hauptakteur/innen wurden vor allem die Schulleitungen und die Lehrer/innen identifiziert, hinzu kommt das weitere pädagogische Personal im Ganztagsbetrieb.

Wie Studien belegen, kommt den Schulleitungen eine besondere Bedeutung für die Entwicklung einer gemeinsamen, verbindlichen Zielvorstellung zu. Schulleitungen müssen die Unterstützung der Akteur/innen gewinnen und gleichsam deren Ressourcen im Blick behalten. Die (kollegiale) Kooperation gilt in der Schulentwicklungsforschung vielfach als Indikator für Schulqualität und als bedeutender Teil der Lehrerprofessionalität. In der Literatur finden sich verschiedene Kooperationsmodelle, die unterschiedliche Kooperationsqualitäten aufzeigen, jedoch weisen Studien auch darauf hin, dass Kooperationen faktisch keine sehr große

Rolle spielen. In der multiprofessionellen Zusammenarbeit sind es vor allem divergente gegensätzliche (und zum Teil überhöhte) Erwartungen und eine mangelnde Kommunikation, die Kooperationen erschweren. Für Lehrer/innen stellen sich im Übergang von der Halbtags- zur Ganztagschule neue Anforderungen an die Gestaltung der Kooperationsbeziehungen.

So wäre im Rahmen der vorliegenden Studie zu klären, wie die Schulleitungen von den Lehrer/innen im Übergang vom Halbtags- zum Ganztagsbetrieb wahrgenommen werden bzw. wie die Lehrer/innen die Kooperationsbeziehungen zu ihren Schulleitungen gestalten. Auch die Deutung der kollegialen und multiprofessionellen Kooperationsansprüche im Schulentwicklungsprozess sowie mögliche Zusammenhänge zwischen erfolgreicher Schulentwicklung und Professionalisierung von Lehrpersonen stellen offene Fragebereiche dar und verweisen auf die Bedeutung der subjektiven Sichtweisen der Lehrer/innen. Nicht zuletzt wird auch zu betrachten sein, ob sich die genannten Entwicklungsbereiche (vgl. Rolff 2016) im Übergang zur Ganztagschule nachzeichnen lassen. Die schulentwicklungstheoretischen Bezüge gaben somit wichtige Impulse zur Generierung der Forschungsfragen (vgl. Abschnitt 4.1).

Die erkennbare Interdependenz von Schulentwicklung und einer möglichen Professionalisierung von Lehrpersonen (vgl. auch Bastian et al. 2002, S. 418; Kolbe und Reh 2008, S. 799) verweist auf professionstheoretische Überlegungen, die für die vorliegende Studie notwendigerweise darzulegen sind. So werden die Bestimmungsansätze pädagogischer Professionalität sowie das der Studie zugrunde liegende Professionsverständnis Gegenstand des folgenden Kapitels sein.

Von der Halbtags- zur Ganztagschule
Lehrerprofessionalisierung im Übergang

Rehm, I.

2018, XIV, 356 S. 11 Abb., Softcover

ISBN: 978-3-658-20533-1